



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Perspektiven für eine gelingende Inklusion

Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis



Inhaltsverzeichnis

Kerstin Merz-Atalik

| | |
|--|---|
| Lehrerinnen- und Lehrerbildung für den Umgang mit Heterogenität und Inklusion – Das persönliche Zwischenresümee eines „(critical) friend“ | 3 |
|--|---|

| | |
|---|----|
| Kapitel 1: Der Stand der Forschung in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ – Theoretische Fragen | 10 |
|---|----|

Anja Tervooren, Kerstin Rabenstein, Susanne Gottuck, Marian Laubner

| | |
|--|----|
| Differenz- und Normalitätskonstruktionen reflektieren. Perspektiven für eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Schule und Unterricht im Anspruch von Inklusion | 11 |
|--|----|

Peter Hudelmaier-Mätzke, Sven Sauter

| | |
|--|----|
| Inklusive Antinomien? Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalität im Spannungsfeld von Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Erziehungswissenschaft..... | 22 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| Kapitel 2: Der Stand der Umsetzung in die Praxis mit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ – Anwendungsbeispiele | 32 |
|--|----|

Stephan Hußmann, Dorothee Schlebrowski, Stefan Schmidt, Barbara Welzel

| | |
|---|----|
| Prozesse gestalten – Inhalte ausschärfen. Perspektiven auf eine inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung | 33 |
|---|----|

Petra Deger, Stefan Nessler, Veronika Schmid, Nadja Wulff

| | |
|---|----|
| Reflexivität inklusive! Verschiedene Zugänge zum Themenfeld Heterogenität/Inklusion in der Heidelberger Lehrerinnen- und Lehrerbildung | 44 |
|---|----|

Max Haberstroh, David Jahr, Rahel Szalai, Claudia Klektau

| | |
|---|----|
| Multiprofessionelle Perspektiven auf Schule und Unterricht – das erweiterte Inklusionsmodul für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg | 54 |
|---|----|

Julia Frohn, Vera Moser

| | |
|---|----|
| Das „Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen“: Konzeption und Operationalisierung | 61 |
|---|----|

Gabi Ricken

| | |
|--|----|
| Beobachten lernen im Team – Lernaufgaben in der Lehramtsausbildung als Vorbereitung auf die Herausforderungen in inklusiven Schulen | 74 |
|--|----|

André Bresges, Iris Günthner, Conny Melzer

Zukunftsstrategie der Lehrer*innenbildung in Köln: Dimensionen der Berücksichtigung
von Heterogenität und Inklusion 85

Christine Stahl, Ulrike Schaupp, Ana da Silva

Videos in der (DaZ-)Lehre und (DaZ-)Forschung 95

Kapitel 3: Der Stand in der beruflichen Lehrerbildung in der
„Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ – aktuelle Entwicklungen 106

Ursula Bylinski, Karin Heinrichs, Manuela Niethammer, Ulrike Weyland

Inklusion in der beruflichen Bildung – Hochschuldidaktische Initiativen im Rahmen der beruflichen
Lehramtsausbildung 107

Alexandra Bach, Andrea Burda-Zoyke, Bernd Zinn

Inklusionsbezogene Handlungsfelder und Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften an
beruflichen Schulen 120

Übersicht der beteiligten Projekte 132

Impressum 133

Videos in der (DaZ-)Lehre und (DaZ-)Forschung

Christine Stahl, Ulrike Schaupp und Ana da Silva

1. Videovignetten im Bereich Deutsch als Zweitsprache im Projekt „LeHet“

Zentrale Ziele im Projekt „Förderung der Lehrerprofessionalität im Umgang mit Heterogenität“ (*LeHet*) sind die Innovationen und Qualitätsverbesserung in der Lehre (Antrag LeHet, 2014), u. a. durch die Verzahnung von Universität und schulischer Praxis, um so theoretische Kenntnisse in anwendungsorientiertes Wissen zu überführen. Die Gestaltung von vernetzten Lehr-/Lernangeboten erfordert eine „situationsbezogene Anwendung von fachlichem, fachdidaktischem und pädagogisch-psychologischen Wissen und Können“ (Krammer, 2014, S. 164). Hierfür eignen sich Videovignetten in besonderer Weise, da sie authentische Einblicke in die Praxis erlauben, diese hinsichtlich ihres Gelingens beurteilt und relevante – theoretisch erarbeitete – Merkmale erkannt und analysiert werden können. Des Weiteren ermöglichen Videos, das Geschehen zu „interpretieren, Optimierungsvorschläge zu generieren und Schlussfolgerungen für das eigene Handeln zu ziehen“ (ebd., S. 165). Neben dieser subjektiven Chance für die eigenen (Unterrichts-)Aktivitäten eröffnet die technische Möglichkeit, die Fallvignetten ohne unmittelbaren Handlungsdruck anzusehen. Zudem bietet sich eine vielfältige, zeitverzögerte und differenzierte, da auf Wiederholungsrezeption basierte Analyse des unterrichtlichen Geschehens an (vgl. Göbel, 2010).

Unterrichtsvideos werden in der Bildung für Lehrerinnen und Lehrer schon seit vielen Jahren in Form von Eigen- und Fremdvideos eingesetzt. Sie dienen dabei unter anderem als Grundlage für die Rekonstruktion eigener und fremder Handlungsmuster (Krammer, 2014, S. 165).

Die Aufnahmen der Videovignetten in *LeHet* werden als authentisch angesehen, da sie in realen Unterrichtssituationen oder als Rollenspiel aufgenommen werden. Der Einsatz von zwei bis vier Kameraperspektiven erlaubt einen wirklichkeitsnahen Einblick in die

videografierte Situation. Begleitendes Material, wie etwa Transkripte, weiterführende Literatur, Tafelbilder, diagnostische Verfahren, Schülerarbeiten, Arbeitsaufträge oder -blätter, vervollständigen die damit didaktisierten Videovignetten in der Lehre. Letzteres ermöglicht der interaktiv benutzbare H5P-Player¹, mit dessen Hilfe die Videos mit Annotationen angereichert werden. Zudem können vollständige Unterrichtsstunden und auch deutlich kürzere Ausschnitte über das Onlinekurslabor² der Universität Augsburg gestreamt werden. Mithilfe der neuen AnnVid-Funktion können auch die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer eigenständig die Videoaufnahme an sich bearbeiten, Zeitmarker setzen, jene kommentieren, Aufgabenformate für andere Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer entwerfen usw. Das Originalvideo wird nicht verändert, daher kann die Dozentin oder der Dozent stets auf die ursprüngliche Fassung zurückgreifen.



1 Der interaktive H5P-Player (<https://h5p.org/>) ermöglicht die Unter-
teilung audiovisueller Medieninhalte in Sinnabschnitte sowie deren
Anreicherung mit Annotationen.

2 <https://onlinekurslabor.phil.uni-augsburg.de>

Standortbestimmung mittels einer SWOT-Analyse

Analyse von Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken von Videovignetten im Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ an der Universität Augsburg (SWOT-Analyse):

| Strengths | Opportunities |
|--|---|
| <p>Videos bieten authentisches Sprachmaterial.</p> <p>Eigenvideos erlauben den Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern fundiertes Feedback im Kurs und eigenreflexive Sichtweise über ihre Sprachverwendung und beispielsweise ihr Korrekturverhalten.</p> <p>Vier Filmperspektiven sind möglich.</p> <p>Vollständige Stundenverläufe bieten reichhaltiges Material über besondere und immer wiederkehrende DaZ-Unterrichtsaspekte.</p> <p>Vignetten lassen sich durch den HSP-Player von den Dozierenden mit Blick auf DaZ-spezifische Aufgabenstellungen didaktisieren und auch für unterschiedliche Kurse adaptieren.</p> <p>AnnVid-Funktion ermöglicht den Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern, selbstständig mit der Vignette zu arbeiten und DaZ-relevante Stellen zu markieren.</p> <p>Originalvideo steht immer zur Verfügung.</p> | <p>Schulen sind aufgrund der aktuellen Flüchtlings- und Migrationssituation für das Fach Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und die damit verbundenen Videoaufnahmen offen.</p> <p>„Als-ob-Erfahrung“ wird für Studierende möglich (Schwierigkeit, verbale, nonverbale und paraverbale Kommunikationsaspekte von DaZ-Schülerinnen und -Schülern zu verstehen).</p> <p>Quasirealität erlaubt, für den Ernstfall in der DaZ-Unterrichtsrealität zu proben bzw. sich zu erproben.</p> <p>Das nicht DaZ-spezifische Beratungsmodul erreicht viele Studierende mit DaZ-Inhalten.</p> <p>Forschungsergebnisse zur Heterogenität in Lehr-/Lernangeboten werden transferiert (Antrag S. 6).</p> <p>Im Netzwerk „Heterogenität in der Schule“ kooperieren Schulen, Universität und Institutionen der Lehrerfortbildung.</p> <p>Drei Phasen der Bildung für Lehrerinnen und Lehrer vernetzen sich.</p> <p>AnnVid-Funktion</p> |
| Weaknesses | Threats |
| <p>Ton ist schwer aufzunehmen, dadurch erschwerte Sprachrezeption.</p> <p>Sprachbezogene Bearbeitung/Didaktisierung der Videos ist aufwendig.</p> <p>Austausch der Videovignetten mit anderen Universitäten/Lehrerbildungsstätten ist rechtlich noch nicht möglich.</p> <p>Individuelle Förderung bedarf mehrerer Aufnahmezeitpunkte, um eine individuelle spracherwerbliche Entwicklung abzubilden.</p> | <p>Schülerinnen und Schüler dürfen aufgrund der fehlenden Erlaubnis durch die Eltern nicht gefilmt werden.</p> |

Als besondere Herausforderung stellt sich die Aufnahme des Tons heraus. Um den Schülerinnen und Schülern eine ungezwungene, „normale“ Aufnahme-situation zu bieten, wird der Ton nicht geangelt, sondern durch Mikrofone, die an den Tischen befestigt werden, aufgenommen. Im alltäglichen „Sprachbad“ sind einzelne Wortmeldungen allerdings oft schwer zu verstehen.

2. Einsatz von Videovignetten in der (DaZ-)LehrerInnenbildung

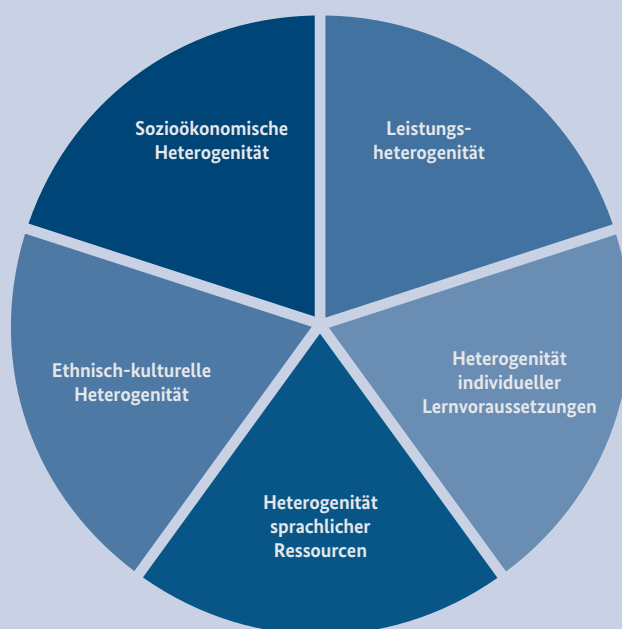
Im Rahmen des Projekts *LeHet* entstehen zwei Video-Lernmodule zu den Themen „Beratung von DaZ-SchülerInnen und Eltern“ und „Sprachsensibel unterrichten“. Grundsätzlich kann hinsichtlich Videoaufnahmen zwi-

schen Fremd- und Eigenvideos unterschieden werden. Beide Varianten haben Vor- und Nachteile. Aufbereitete Fremdvideos sind nach Mühlhausen & Mühlhausen (2012) eher für die Beschäftigung mit unterrichts- (bzw. beratungs-)konzeptionellen und strukturellen Fragen geeignet als Eigenvideos. Letztere hingegen sind eher für den „sofortigen Gebrauch“ bestimmt und werden oftmals nur durch eine Seminargruppe betrachtet (Mühlhausen, 2014). Im vorgestellten Projekt wird sowohl an eigenen als auch an fremden Videos gearbeitet und geforscht. Zwei verschiedene Settings werden eingesetzt: Videoaufnahmen von gestellten und authentischen Situationen. Eine Möglichkeit, wie aus Eigenvideos Fremdvideos werden und diese über ein Seminar hinaus genutzt werden können, wird im Folgenden näher dargestellt.

2.1 Praxisbeispiele anhand der Lernmodule „Beratung von DaZ-SchülerInnen“ und „Sprachsensibel unterrichten“

Der Schwerpunkt des Projekts *LeHet* liegt auf dem professionellen Umgang mit Heterogenität. Daher orientieren sich alle Lernmodule an dem hier weit gefassten Begriff von Heterogenität in der Schule. Mindestens fünf Facetten werden berücksichtigt:

Abbildung 1: Facetten von Heterogenität in der Schule
(u.a. Lehmann-Grube et al., in Vorbereitung)



Der Lehrstuhl *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und seine Didaktik* legt seinen Schwerpunkt auf die sprachliche Heterogenität. Unter der Verschiedenartigkeit sprachlicher Ressourcen versteht man zum einen die unterschiedlichen Kompetenzniveaus der Schülerinnen und Schüler, und dies sowohl in Bezug auf die Unterrichts- und Bildungssprache. Sprachliche Kompetenzen werden als Qualifikationsfächer (Ehlich, 2005) begriffen, die unterschiedliche sprachbezogene Bereiche wie zum Beispiel phonologische, morphologische, syntaktische und diskursive Fähigkeiten umfassen. Die ethnisch-kulturellen Differenzen mit Blick auf den Migrationshintergrund und die teils gegebenen familiären Situationen, durch Flucht oder Nachzug, erscheinen ebenso relevant wie die sozioökonomischen Differenzen. Die sozialen und ökonomischen

Ressourcen der Familien mit Migrationshintergrund wirken sich ähnlich wie bei den Elternhäusern ohne Migrationshintergrund in Deutschland massiv auf die Schullaufbahn aus.

Die Kompetenz, sowohl Erziehungsberechtigte als auch Schülerinnen und Schüler qualifiziert, fachkundig und individuell zu beraten, wird durch die Standards für die

Lehrerbildung der KMK (2004) als ein zentrales Element von Lehrerberuflichkeit angesehen. Die Beratung von DaZ-Schülerinnen und -Schülern ist außerordentlich anspruchsvoll, da die besondere sprachliche, ethnisch-kulturelle und sozioökonomische Situation der Kinder und ihrer Eltern – neben dem Einsatz der generellen Beratungsskills – besondere Herausforderungen darstellt.

Im Folgenden wird der Erwerb von Beratungskompetenzen und dessen Besonderheiten skizziert, um jene auf die Situationen mit DaZ-Schülerinnen und -Schülern zu übertragen. „Hohe pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften“ (KMK, 2004) erscheinen für die Beratungsprofessionalität erforderlich (vgl. Grünke & Brunstein, 2004; Schnebel, 2007).

Zahlreiche Studien erlauben den Rückschluss, dass die meisten Lehrkräfte diesbezüglich nicht oder nicht ausreichend ausgebildet sind (vgl. Deutsches PISA-Konsortium, 2001, S. 119 f.). Bisher existiert in diesem Bereich wenig Forschung; Bruder et al. stellen fest, „es fehlen vor allem empirisch überprüfte, domänenspezifische Modelle wie Messinstrumente“ (2011, S. 121). Im Allgemeinen erfolgt die Beratungsausbildung anhand der Präsentation allgemein anerkannter Kommunikationsmodelle (Watzlawick, Schulz von Thun, Rogers), die losgelöst vom Schulkontext gelehrt werden und keine erfahrungsbasierte, selbstreflexive Aneignung ermöglichen.

Um der spezifischen Situation von schulischer Beratung, dem daran geknüpften Ausbildungs- und For-

schungsdesiderat und dem notwendigen Fokus auf die DaZ-Schülerinnen und -Schüler adäquat zu begegnen, werden bei Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern (u. a. Referendarinnen und Referendaren) im Lernmodul „Beratung von DaZ-Schülerinnen und -Schülern“ im Tandemseminar die „Lehrkraftkompetenzen zur individuellen Beratung von Schülern und Eltern im Kontext von Heterogenität“ angebahnt und gestärkt. Die Kooperation der Lehrstühle für Psychologie, für Grundschulpädagogik und -didaktik und für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und seine Didaktik eignet sich vor allem durch den vielperspektivischen Zusammenschluss von Fach- und Bildungswissenschaft sowie der Fachdidaktik.

Abbildung 2: Kooperationsstruktur im Modul „Beratung von DaZ-Schülerinnen und -Schülern“

Videobasiertes Lernmodul „Beratung von DaZ-Schülerinnen und -Schülern“ innerhalb des Seminars „Lehrkraftkompetenzen zur individuellen Beratung von Schülern und Eltern im Kontext von Heterogenität“



Das Seminar basiert beratungsbezogen auf den theoretischen Modellen von Bruder et al. (2011) bzw. Gerich et al. (2015), die speziell für Lehrkräfte und nicht nur für psychologische Fachkräfte entwickelt wurden. Daher ist die Mehrfachrolle von Lehrerinnen und Lehrern als Lehrende, Beurteilende und Beratende berücksichtigt. Vorzugsweise ist „fachliches Wissen um Sachverhalte und die Wirksamkeit von Maßnahmen, [welches] [...] auf der Grundlage personaler Ressourcen und reflektierter Erfahrung [erlauben], Wissen situationsangemessen und effektiv anzuwenden“ (Strasser & Gruber, 2003, S. 388), notwendig. Im evidenzbasierten Modell von Gerich et al.

(2015) wird die Kompetenz von Beratung in *communications skills, diagnostic skills, problemsolving skills* und *coping skills* ausdifferenziert; jede Teilkompetenz lässt sich in weiteren Aspekte wie z. B. *Paraphrasieren, Strategiewissen, Übernahme der Perspektiven und Umgang mit schwierigen Situationen* differenzieren.

Das Seminar orientiert sich inhaltlich an den Themen und Fragen, welche die Beratung von DaZ-Schülerinnen und -Schülern aufwirft. Unumgängliche Inhalte stellen die

- *Beratung der Schullaufbahn* (viele Eltern mit Migrationshintergrund sind in einem vom deutschen deutlich abweichenden schulischen Bildungssystem sozialisiert),
- *Kriseninterventionen* bei plötzlich eskalierenden Situationen (mitunter durch das andersartige ethnisch-kulturelle Wertesystem hervorgerufen) und
- individuellen *Sprachlernberatungen* dar.

Das Seminar basiert didaktisch-methodisch auf Rollenspielen und Videovignetten. Die allgemeinen Vorteile beim Videoeinsatz können analog zu den Vorteilen von Unterrichtsvideos v. a. in deren Anschaulichkeit und Authentizität erachtet werden (vgl. Borko, 2004; Brophy, 2004; Janik & Seidel, 2009; Reusser, 2005; Welzel & Stadler, 2005). Dies ist speziell für den Beratungsbereich wichtig, da zahlreiche Studierende sowie Referendarinnen und Referendare im Unterricht der gewählten Schulart häufig hospitieren, aber selten Beratungsgespräche oder Elternabende erleben.

Die Videoclips werden als Fremdvideo mit der situiereten Auseinandersetzung von realitätsnahen Beratungsprozessen und als Eigenvideo zur Selbstreflexion eingesetzt.

Die Fremdvideos ermöglichen v. a. eine kritisch-konstruktive Analyse von als problematisch wahrgenommenen Situationen; dies verläuft bei Eigenvideos oberflächlicher (Kleinknecht et al., 2014, S. 216). Theoretisch erarbeitete Gesprächsmethoden lassen sich überzeugend an Fremdvideos visualisieren. Zudem unterstützen positive Beratermodelle eine Adaption ins eigene Handlungsrepertoire und können das klassische Modellernen nach Bandura (1979, S. 31) ermöglichen.

Eine videobasierte Selbstreflexion erlaubt, ohne Handlungsdruck gefilmte Gespräche zu reflektieren,

und auch eine kritisch-distanzierte Analyse vom eigenen Handeln (ebd.), die durch die Intensität, die das Wahrnehmen der eigenen Person und deren Äußerungen mit sich bringt, auch in der Veränderung von inneren Haltungen resultiert. Greif fasst dies zusammen. „Ergebnisorientiert ist die Selbstreflexion, wenn die Person dabei Folgerungen für künftige Handlungen oder Selbstreflexionen entwickelt“ (Greif 2008, S. 40).

Zwei als relevant angesehene Seminarthemen werden exemplarisch zum Einsatz von Eigen- und Fremdvideos ausgeführt:

Einsatz von Fremdvideos

Durch die in den vorausgehenden Seminaren aufgenommenen Videoclips und die vereinzelt existierenden Lehrfilme wird Beratungswissen erarbeitet wie reflektiert.

Beispielhaft sei an dieser Stelle die Deeskalation als mögliche Krisenintervention genannt:

Kulturell anders gelagerte Werte und Sozialisationen führen schnell zu wechselseitigen Irritationen. Für zahlreiche Schülerinnen und Schüler ist es nicht einfach, Frauen – auch als Lehrkraft – als Autoritätspersonen zu akzeptieren. Ein solches Dilemma thematisierten die Studierenden in einem fiktiven Beratungsgespräch, das zeigte, wie eine Lehrerin mit dem Vater eines aufsässigen, sich ihr gegenüber despektierlich verhaltenden Sohnes spricht. Die Aufnahme, die durch das Spiel eines türkischstämmigen Studierenden weitere Authentizität gewinnt, lässt dies greifbar werden: Die Studentin (in der Rolle der Lehrerin) entwickelte eine durchgängige Gesprächsmethode von Deeskalation. Dabei nutzt sie die *problemsolving skills* mit Fokus auf die *Ressourcen und Lösungsorientierung*: Stets, wenn der autoritär gespielte türkische „Vater“ sich auf sein Stereotyp „Mein Sohn ist ein guter Sohn. Ich nix Zeit“ zurückzog, fand die Studierende einen neuen, befriedenden Ansatzpunkt und bewirkte damit einen konstruktiven Gesprächsausgang. Dieser „gestagte“ Clip wird als Best-Practice-Beispiel in den weiteren Seminaren eingesetzt.

Einsatz von Eigenvideos

Im Seminar wird anhand von geeigneten, realen und anonymisierten Fallvignetten zunächst essenzielles Fachwissen (insbesondere Wissen über Sprachstandsdiagnoseinstrumente) kombiniert mit einer Teilberatungskompetenz vermittelt. Analog wären hier die diagnostischen Fähigkeiten, die zur Problemdefinition führen.

Beispielhaft sei hier die individuelle Sprachlernberatung als Schülerinnen- bzw. Schülergespräch genannt:

Um individuelle Sprachförderprogramme zu realisieren, sind einerseits die Erhebung der Sprachkompetenz und andererseits die Motivation der Lernenden essenziell. Die Sprachlernberatung basiert auf der Sprachlernbiografie³, „die die Lernbedürfnisse, Lernerfahrungen und den Lernstand ermittelt und im Laufe der Beratung Erfolge hinsichtlich der gesetzten Ziele evaluiert, Lernschwierigkeiten klärt und weitere Lernschritte formuliert“ (Rösch 2011, 214). Die Verbindung zwischen dem notwendigen DaZ-Fachwissen (hier sprachsensiblen Fachunterricht) und der Beratungskompetenz, das Förderprogramm motivierend, sensibel und nachhaltig mit dem Kind oder Jugendlichen zu besprechen, charakterisiert die DaZ-Beratung. Im Kurs wurde dies durch zwei Teilschritte avisiert: erstens der DaZ-Input und zweitens ein folgendes Beratungsrollenspiel. Um die Authentizität zu erhöhen, kann die Rolle des Kindes in einer Fremdsprache (Englisch, Französisch) geführt werden.

Kompetenzen, welche die Studierenden im Rahmen des Seminars erwerben:

- Schulisch relevantes Wissen in Bezug auf die Bedürfnisse der DaZ-Schülerinnen und -Schüler (z. B. Schullaufbahn, deutscher Nachhilfeunterricht ...)
- Professionelle Beratungskompetenz im Sinne des Modells nach Gerich et al. (2015)
- Haltung von Toleranz und Respekt im Gespräch (im Sinne der drei Gesprächsvariablen nach Rogers: bedingungsfreies Akzeptieren, einführendes Verstehen, Echtheit)

Lehrkräfte aller Schularten stehen vor der Herausforderung, den Spagat zwischen der Vermittlung von

3 Weiterführende Literatur zum Thema „Sprachbiografie“ in Franceschini & Miecznikowski (2004).

Sprache und Sachinhalten, inklusive des entsprechenden Fachvokabulars, zu schaffen. Fachlehrer:innen für Mathematik, Geschichte, Sport usw. können und sollen dabei nicht ohne Weiteres zur Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrkraft avancieren und beispielsweise grammatikalische Spezifitäten der deutschen Sprache zum Unterrichtsthema machen. Vielmehr geht es darum, sensibel zu werden für den Sprachstand sowie etwaige sprachliche Defizite der Schülerinnen und Schüler, um auf diese angemessen im Unterricht reagieren zu können. Nach Leisen (2013) ist „Sprache [...] der Schlüssel (auch) für einen gelingenden Fachunterricht“.

Abbildung 3: Kooperationsstruktur im Modul „Sprachsensibel unterrichten“

Videobasiertes Lernmodul „Sprachsensibel unterrichten“ im Tandemseminar „Bildungssprache als Herausforderung für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler“



Bisweilen ist der Erwerb der Bildungssprache im Unterricht nur selten Lerngegenstand, weshalb es häufig zu Ausdrucks- und Verständnisschwierigkeiten in Bezug auf den Unterrichtsstoff kommt (vgl. Feilke, 2012). Die Beherrschung der Bildungssprache sowohl im komplexen schriftsprachbezogenen Bereich als auch in der alltäglich-mündlichen Kommunikation⁴ hat direkten Einfluss auf den schulischen Erfolg (vgl. Gogolin & Lange, 2011).

Das Seminar „Bildungssprache als Herausforderung für mehrsprachige Schüler:innen“ versucht, angehende Lehrer:innen und Lehrer der ersten und zweiten Phase

für diese Thematik zu sensibilisieren und notwendiges „Handwerkszeug“ zu vermitteln, um sprachsensiblen Unterricht durchführen zu können. Schwerpunkt-mäßig beschäftigt sich das Seminar mit ausgewählten Werkzeugen zur Sprachstandsdiagnose, insbesondere in Anlehnung an das „Praxismaterial Förderdiagnostik“ von Junk-Deppenmeier & Jeuk (2015), der Verwendung sprachsensibler Fördermaterialien sowie dem Testen ihrer Praxistauglichkeit.

Didaktisch-methodisch basiert das Seminar unter anderem auf dem Einsatz von Videovignetten und der Durchführung einer sprachsensiblen Unterrichtsstunde in einer Übergangs- bzw. sprachlich heterogenen Klasse. Die Videovignetten werden als Fremdvideos genutzt, um Merkmale eines guten DaZ-Unterrichts in einem ersten Schritt zu illustrieren und diese in einem zweiten Schritt zu identifizieren und zu analysieren. Folgende Qualitätsmerkmale für den DaZ-Unterricht (Gogolin, 2011) werden berücksichtigt:

- Q1: Die Lehrkräfte planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache und stellen die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache explizit her.
- Q2: Die Lehrkräfte diagnostizieren die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse.
- Q3: Die Lehrkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese.
- Q4: Die Schülerinnen und Schüler erhalten viele Gelegenheiten, ihre allgemein- und bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln.
- Q5: Die Lehrkräfte unterstützen die Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen.
- Q6: Die Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler überprüfen und bewerten die Ergebnisse der sprachlichen Bildung.

Kompetenzen (Stahl & Krummenauer-Grasser, in Vorbereitung), die die Studierenden im Rahmen des Seminars erwerben:

- Die Kursteilnehmer:innen und Kursteilnehmer sind fähig, Merkmale/Kennzeichen der (sprachlichen) Heterogenität zu identifizieren, und betrachten kritisch unterrichtliche Situationen und Unterrichtsmaterial anhand der theoretisch erarbeiteten Heterogenitätskonzepte.

⁴ Zur genauen Differenzierung alltags- und bildungssprachlicher Kompetenzen siehe Jim Cummins' (1981) klassische Unterscheidung von BICS und CALP.



Christine Stahl und Ulrike Schaupp

- Die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer sind in der Lage, die Begrifflichkeiten der Fach- und Bildungssprache zu unterscheiden. Sie berücksichtigen diese sprachlichen Register bei der Planung von eigenen Unterrichtseinheiten.
- Die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer lernen verschiedene Werkzeuge der Sprachstandsdiagnostik kennen und erproben eine Auswahl der Instrumente.
- Die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer erarbeiten theoretische Hintergründe zum Thema Fördermaterialien und entwickeln solche. Bei der Erprobung erfahren sie deren Chancen und Grenzen.
- Die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer leiten Merkmale eines guten sprachsensiblen Unterrichts ab und gestalten auf dieser Basis selbst Unterricht, der eine durchgängige Sprachbildung fördert.

2.2 Ziele und Arbeitsprodukte

Ziel der Erstellung und des Einsatzes von (DaZ-)Fallbeispielen ist der Aufbau einer Datenbank mit Videovignetten, die für die Lehrer(aus)bildung an der Universität Augsburg genutzt werden können. Die Datenbank soll unter anderem einen Austausch der aufgenommenen Videos unter den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im

Projekt *LeHet* ermöglichen. So können die in den unterschiedlichen Fach- und Bildungswissenschaften sowie Fachdidaktiken entstandenen Videos von allen 17 am Projekt beteiligten Lehrstühlen unter verschiedensten interdisziplinären Fragestellungen genutzt werden.

Es entstehen Videoaufnahmen ganzer Unterrichtsstunden, welche in voller Länge oder auch in deutlich kürzeren Abschnitten eingesehen werden können. Daneben gibt es Videos zu Beratungssituationen und Clips aus dem Bereich der Sprachstandsdiagnose, wie zum Beispiel die Erhebung von Sprachbiografien sowie die Durchführung eines Tests zum mündlichen Erzählen.

Im Rahmen einer professionellen Lerngemeinschaft, welche im folgenden Kapitel näher beschrieben wird, werden didaktische Materialien wie etwa Leitfragen zu DaZ-spezifischen Themen und Aufgaben zum selbstgesteuerten Lernen durch eigenständiges Bearbeiten der Videos entwickelt. Des Weiteren stehen Transkripte der videografierten Situationen und unterrichtsbegleitende Materialien, wie zum Beispiel Arbeitsblätter, Screening-Materialien, PowerPoint-Präsentationen oder Tafelbilder, zur Verfügung.

2.3 Bildung einer professionellen Lerngemeinschaft

Um ein möglichst umfassendes Bild davon zu skizzieren, an welcher Stelle aktuell Herausforderungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bestehen, und möglichst adäquat auf diese zu reagieren, wurde eine Lerngemeinschaft gegründet. Da die Didaktik des Deutschen als Zweitsprache nicht für alle angehenden Lehrkräfte ein verpflichtender Studieninhalt ist, taucht bereits in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung die Herausforderung auf, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer Schülerinnen und Schüler mit defizitären alltags-, fach- und bildungssprachlichen Deutschkenntnissen unterrichten müssen, hierfür aber keine Ausbildung haben. Genau an dieser Stelle soll der Einsatz von Videografie in allen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ansetzen. Die Lerngemeinschaft, bestehend aus Universitätsdozierenden verschiedener Disziplinen, Fachseminar- und Seminarleiterinnen und -leitern für Grund- und Mittelschulen, Lehrerinnen und Lehrern verschiedener Schularten, Lehramtsanwärterinnen und Lehramtswärtern sowie Studierenden, setzte sich

- einerseits zum Ziel, Videoaufnahmen aus dem Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht bzw. sprachsensiblen Fachunterricht in verschiedenen Schularten aufzunehmen, und
- andererseits, diese aufgenommenen Stunden zu didaktisieren, sodass mit den Videos in allen Phasen der Lehramtsausbildung gearbeitet werden kann.

Das immer größer werdende Netzwerk ermöglichte es, Videoaufnahmen an verschiedenen Mittelschulen und an einem Gymnasium zu erstellen.

Nach Helmke und Lenske (2013) fördert gemeinschaftliches fallbasiertes Lernen die Entstehung von professionellen Lerngemeinschaften, welche erfahrungsgestützt und beobachtungsbasiert über Unterricht reflektieren.

Die Videos kommen zum einen als Eigenvideo zum Einsatz. Jede Lehrerin und jeder Lehrer, die oder der sich videografieren lässt, hat die Möglichkeit, sich von diesem Gremium beraten zu lassen bzw. konkrete Fragen zum eigenen Unterricht zu formulieren. Der gemeinsame Austausch über Unterrichtssituationen ermöglicht ein wechselseitiges Ergänzen von unterschiedlichen Perspektiven, das Geben von Feedback

sowie eine quasi-konstruktive Weiterentwicklung von unterrichtlichen Situationen. Die Lerngemeinschaftstreffen erfolgen in Präsenzveranstaltungen. Im Anschluss an die Diskussionsrunde überlegten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Lerngemeinschaft in kleineren Gruppen Aufgaben, Fragen sowie einen Erwartungshorizont für eine ausgewählte Phase des Unterrichtsvideos. Diese didaktisch aufbereiteten Videos können so in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eingesetzt werden.

Zum anderen fungieren die Videoaufnahmen auch als Fremdvideos, wenn diese in die Lehrveranstaltungen implementiert werden bzw. bei gemeinsamen Kooperationstagen der ersten und zweiten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zum Einsatz kommen. Weder Studierende noch Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter kennen in der Regel die videografierten Lehrkräfte.

Bei der Arbeit in der Lerngemeinschaft geht es um eine Unterrichtsreflexion, also einen wechselseitigen Austausch von Einschätzungen bestimmter Situationen und Handlungen der Lehrkraft im Video mit einer freien Bestimmung, was thematisiert wird; somit ist das Ergebnis offen. Bei der Unterrichtsanalyse, wie sie später im Kurs stattfindet, steht die Berücksichtigung festgelegter Kriterien und ein im Vorfeld abgesteckter Ergebnisrahmen im Fokus (Mühlhausen & Mühlhausen, 2012).

2.4 Zur Verfügung stehende Videovignetten in der Datenbank

Innerhalb kurzer Zeit erklärten sich verschiedene Lehrkräfte und Klassen sowie auch Schülerinnen und Schüler bereit, sich videografieren zu lassen. Nach dem Einholen der Aufnahmegenehmigungen von Kultusministerium, Schulleitung, Lehrkräften, Eltern und der Kinder und Jugendlichen begannen die Aufnahmen.

In enger Zusammenarbeit mit dem Medienlabor der Universität Augsburg werden die Aufnahmen gemeinsam geplant. Hierfür ist es notwendig, vorab den vorgesehenen Unterrichtsverlauf kurz zu skizzieren und Besonderheiten der Unterrichtsstunde zu kennen, um beispielsweise bei einem etwaigen Wechsel der Sozialform – von der Einzelarbeit in einen Sitzkreis – die Anordnung der Mikrofone so planen zu können, dass möglichst optimale Tonaufnahmen entstehen. Dane-

ben gehören auch Fotos vom Klassenraum, welche die Sitzordnung gut zeigen, zu einer guten Vorbereitung, um die Aufstellung der Kameras planen zu können. Alle Aufnahmen von Unterrichtsstunden werden mit mindestens drei Kameras gefilmt.

Folgende Unterrichtsstunden und -situationen inklusive didaktischen Materials stehen derzeit im Portal des Onlinekurslabors zur Verfügung:

- „Sommerwörter“
Es handelt sich hierbei um eine klassische Wortschatzeinführungsstunde, welche in einer Übergangsklasse an einer bayerischen Mittelschule aufgenommen wurde. Die Schülerinnen und Schüler neun verschiedener Nationen sind zwischen 12 und 17 Jahre alt. Ziel der Stunde ist es, Wörter rund um das Thema „Sommer“ in Wort und Schrift zu erlernen. Der Sprachstand der SchülerInnen rangiert zwischen A1.1 und A2.2 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen⁵.
- „Wie viele Luftballons passen in unser Klassenzimmer?“
In diesem Video geht es um eine klassische Fermi-Aufgabe, die somit dem Fach Mathematik zuzuordnen ist. Diese Stunde wurde in derselben Klasse aufgenommen, in der auch das Video „Sommerwörter“ entstanden ist. Sehr anschaulich kann man in diesem Video erkennen, wie die Lehrkraft fachliches und sprachliches Lernen miteinander verknüpft.
- „Wir bauen eine Wasserreinigungsanlage“
Diese Unterrichtsstunde aus dem Fachunterricht Chemie zeigt, wie fachliches und sprachliches Lernen bereits zu Beginn des Spracherwerbs stattfinden kann. Das Video zeigt den unterrichtlichen Alltag in Übergangsklassen mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlichen Alters sowie verschiedenen Sprachniveaus, welcher von Differenzierungsmaßnahmen geprägt ist.
- „Begrüßungsrituale sind kulturell verschieden“
Wie Schülerinnen und Schüler den Übergang in die Regelklasse schaffen können und insbesondere wie sprachsensibler Unterricht in einer sprachlich

heterogenen Klasse aussehen kann, zeigt dieses Video. Gedreht wurde in einer sechsten Regelklasse an einer Mittelschule.

- „Martin Luther in Augsburg 1518“
Ein weiterer Videoclip, welcher an einem Gymnasium aufgezeichnet wurde, gewährt Einblick in die „Sprachbegleitung“⁶ von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund einer sechsten Jahrgangsstufe.
- Erhebung einer Sprachbiografie
Insgesamt acht Videoclips, mit einer Dauer von circa fünf bis acht Minuten, geben Einblick in die Erhebung einer Sprachbiografie. Gefilmt wurde jeweils eine Studierende oder ein Studierender bei der Durchführung des Werkzeugs „Sprachbiografie“⁷ mit Schülerinnen und Schülern einer Übergangsklasse an einer Mittelschule.
- Sprachstandstest „Mündliches Erzählen“
Vier Videoclips entstanden in Einzeltestsituationen, wobei eine Schülerin oder ein Schüler einer Testperson eine Bildergeschichte erzählt. Die Dauer der Videos beträgt in etwa acht bis zehn Minuten. Gefilmt wurde mit Kindern einer jahrgangsgemischten Übergangsklasse 5/6.

3. Ausblick

Der Einsatz von Videovignetten bietet zahlreiche Lernmöglichkeiten für alle an der Lehrerbildung beteiligte Personen. Die hier dargestellten Lernmodule decken nur einen Teil der Möglichkeiten ab, wie Videoclips in der (DaZ-)Lehre und (DaZ-)Forschung eingesetzt werden können. Die Weiterentwicklung der für das Projekt *LeHet* neu konzipierten Tandem-Seminare – unter Beteiligung verschiedener Lehrstühle – schärft den Blick für weiterführende Fragen aus verschiedenen Perspektiven. Von diesen zahlreichen und fachspezifischen Blickwinkeln profitieren nicht nur die Dozierenden selbst, sondern in besonderem Maße die Studierenden. Fachwissenschaft, Bildungswissenschaft und Fachdidaktik werden eng miteinander verzahnt.

5 Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) bietet eine Basis für zielsprachliche Lehrpläne, curriculare Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerke usw. für Fremdsprachen in ganz Europa. Der Referenzrahmen legt Can-do-Standards auf sechs Niveaustufen (Elementare Sprachverwendung: A1, A2; Selbstständige Sprachverwendung: B1, B2; Kompetente Sprachverwendung: C1, C2) fest, die beschreiben, was Lernende in einer Fremdsprache beherrschen sollten, um sprachlich kompetent zu handeln (Rösch, 2011, S. 41 f.).

6 Bei der „Sprachbegleitung“ geht es um die Förderung der Sprachentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, welche ein staatliches Gymnasium in Bayern besuchen.

7 Siehe Junk-Deppenmeier & Jeuk (2015): Praxismaterial Förderdiagnostik, S. 11–19.

Viel Entfaltungsspielraum besteht auf der Ebene des Mediums Video. Eigenvideos avancieren nach einem Semester zu Fremdvideos in anderen Kursen und bieten neue didaktische Möglichkeiten und Lerngelegenheiten. Häufig werden sie unter anderen didaktischen Fragestellungen analysiert und bieten dabei Denkanstöße für individuelles Lernen.

Auch der Notwendigkeit, möglichst viele Lehramtsstudierende mit spezifischen Grundlagen von Deutsch als Zweitsprache vertraut zu machen, kann ein Stück weit begegnet werden. Durch die lehrstuhlübergreifende Kooperation, die mit intensivem fachlichen Diskurs der beteiligten Dozierenden einhergeht, kann ein Lernmodul wie „Beratung für DaZ-SchülerInnen“ sowohl am *Lehrstuhl für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und seine Didaktik* wie auch am *Lehrstuhl für Grundschulpädagogik* oder am *Lehrstuhl für Psychologie* angeboten werden. So erreichen grundlegende, jegliches sprachbezogene Lehrerhandeln betreffende Inhalte von DaZ vor dem Hintergrund der zentralen Frage nach einem heterogenitätssensiblen Umgang mit Sprache immer mehr Studierende, womit eine der größten Herausforderungen aktuellen Unterrichtens in kreativ-konstruktiver Weise begegnet werden kann.

Literatur

- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Research*, 33, S. 3–15.
- Brophy, J. (Hrsg.). (2004). *Using video in teacher education*. Oxford: Elsevier.
- Bruder, S., Keller, S., Klug, J. & Schmitz, B. (2011). Ein Vergleich situativer Methoden zur Erfassung der Beratungskompetenz von Lehrkräften. *Unterrichtswissenschaft*, 39, S. 121–135.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Hrsg.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (S. 3–49). Los Angeles: Evaluation, Dissemination, and Assessment Center, California State University.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). (2001). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich.
- Ehlich, K. (2005). Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In K. Ehlich (Hrsg.), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), S. 11–75.
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch* 233, S. 4–13.
- Förderantrag zur „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ der Universität Augsburg: Förderung der Lehrerprofessionalität im Umgang mit Heterogenität (LeHet), November 2014.
- Franceschini, R. & Miecznikowski, J. (Hrsg.). (2004). *Leben mit mehreren Sprachen, Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien, Biographies langagières*. Lang, Bern etc.
- Gerich, M., Bruder, S., Hertel, S., Trittel, M. & Schmitz, B. (2015). What Skills and Abilities Are Essential for Counseling on Learning Difficulties and Learning Strategies? Modeling Teachers' Counseling Competence in Parent-Teacher Talks Measured by Means of a Scenario Test. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47, S. 62–71.
- Göbel, K. (2010). Videographie als Verfahren zur Erforschung von Lehr-/Lernprozessen im Fremdsprachenunterricht. In K. Aguado, K. Schramm & J. H. Vollmer, *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren*. Kolloquium Fremdsprachenunterricht. Band 37. Frankfurt: Lang, S. 277–305.
- Gogolin, I., Lange, I., Hawighorst, B., Bainski, C., Heintze, A., Rutten, S. & Saalman, W. (2011). *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Für Mig Material 3. Waxmann.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107–127.

- Greif, Siegfried (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Theorie, Forschung und Praxis des Einzel- und Gruppencoachings*. Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 40.
- Harter, A. & Dresel, M. (2014). *Qualitätsoffensive Lehrerbildung – Antrag der Universität Augsburg. Förderung der Lehrprofessionalität im Umgang mit Heterogenität (LeHet)*.
- Helmke, A. & Lenske, G. (2013). Unterrichtsdiagnostik als Voraussetzung für Unterrichtsentwicklung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (2), S. 214–233.
- Janik, T. & Seidel, T. (Hrsg.). (2009). *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom*. Münster: Waxmann.
- Junk-Deppenmeier, A. & Jeuk, S. (2015). *Praxismaterial Förderdiagnostik. Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sekundarstufe I*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Kleinknecht, M., Schneider, J. & Syring, M. (2014). Varianten videobasierter Lehrens und Lernens in der Lehrpersonenaus- und -fortbildung – Empirische Befunde und didaktische Empfehlungen zum Einsatz unterschiedlicher Lehr-Lern-Konzepte und Videotypen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (2), S. 210–220.
- KMK (2004). *Vereinbarung zu den Standards für Lehrerbildung*.
- Krammer, K. (2014). Fallbasiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (2), S. 164–175.
- Lauth, G. W., Grünke M. & Brunstein, J. C. (Hrsg.). (2004). *Interventionen bei Lernstörungen, Förderung, Training, Therapie in der Praxis*. Göttingen: Hogrefe.
- Lehmann-Grube, S. et al. (in Vorbereitung). Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu Heterogenität – Modell und Messinstrument. Eingereicht bei *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.
- Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Mühlhausen, U. (2014). *Über Unterrichtsqualität ins Gespräch kommen. Szenarien für eine virtuelle Hospitation mit multimedialen Unterrichtsdokumenten und Eigenvideos*. Schneider: Hohengehren.
- Mühlhausen, J. & Mühlhausen U. (2012). *Unterrichtsanalyse online. Didaktische Kategorien mit angereicherten Unterrichtsvideos erschließen und überprüfen*. Schneider: Hohengehren.
- Reusser, K. (2005). Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos: Unterrichtsvideografie als Medium des situierten beruflichen Lernens. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5 (2), S. 8–18.
- Rösch, H. (2011). *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie Verlag.
- Rogers, C. (1983). *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Client-Centered Therapy*. Frankfurt: Fischer Verlag.
- Schnebel, S. (2007). *Professionell beraten – Beratungskompetenz in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Stahl, C. & Krummenauer-Grasser, A. (in Vorbereitung). *Manual zur Lehrveranstaltung „Bildungssprache als Herausforderung für mehrsprachige SchülerInnen“ innerhalb des LeHet-Projekts*.
- Strasser, J. & Gruber, H. (2003). Kompetenzerwerb in der Beratung. Eine kritische Analyse des Forschungsstands. *Psychologie und Unterricht*, 50 (4), S. 381–399.
- Watzlawick, P. & Beavin, J. (2016). *Menschliche Kommunikation. Modelle, Störungen, Paradoxien*. Göttingen: Hogrefe Verlag (13. Auflage).
- Welzel, M. & Stadler, H. (2005). *„Nimm doch mal die Kamera!“. Zur Nutzung von Videos in der Lehrerbildung – Beispiele und Empfehlungen aus den Naturwissenschaften*. Münster: Waxmann.